

de la actividad artesanal abarate los costos de adiestramiento y, por ende, el valor de los obreros, para los trabajos de detalle más difíciles sigue siendo necesario un período de aprendizaje prolongado, que los obreros reivindican celosamente aun allí donde se ha vuelto superfluo. En Inglaterra, por ejemplo, nos encontramos con que las *laws of apprenticeship*, con su aprendizaje de siete años de duración, mantuvieron su plena vigencia hasta el término del período manufacturero; sólo la gran industria las arrojó por la borda. Como la *destreza artesanal* continúa siendo la base de la manufactura y el mecanismo colectivo que funciona en ella no posee un esqueleto *objetivo*, independiente de los obreros mismos, el capital debe luchar sin pausa contra la insubordinación de éstos. «La fragilidad de la naturaleza humana es tan grande», exclama el amigo Ure, «que el obrero, cuanto más diestro es, se vuelve tanto más terco e intratable, y por tanto inflige con sus maniáticos antojos graves daños al mecanismo colectivo».<sup>23</sup> De ahí que durante todo el período manufacturero cundan las quejas acerca de la indisciplina de los obreros.<sup>24</sup> Y si no dispusiéramos de los testimonios de escritores contemporáneos, hablarían con la elocuencia de bibliotecas enteras los simples hechos de que desde el siglo XVI hasta la época de la gran industria el capital no lograra apoderarse de todo el tiempo de trabajo disponible de los obreros manufactureros; de que las manufacturas tienen vida breve y que, con las inmigraciones y emigraciones de obreros, abandonan un país para establecerse en otro. «Hay que establecer el orden, de una manera o de otra», exclama en 1770 el tantas veces citado autor del *Essay on Trade and Commerce*. Orden, contesta como un eco, 66 años más tarde, el doctor Andrew Ure: «orden» es lo que faltaba en la manufactura, fundada sobre «el dogma escolástico de la división del trabajo», y «*Arkwright creó el orden*».

Al mismo tiempo, la manufactura no podía ni apoderarse de la producción social en toda su amplitud, ni revolucionarla en profundidad. Descollaba, como obra económica de artificio, sobre la amplia base de las artesanías urbanas y de la industria domiciliaria rural. Al alcanzar cierto grado de desarrollo, su propia y estrecha base técnica entró en contradicción con las necesidades de producción generadas por ella misma.

Una de sus creaciones más logradas fue el taller para la producción de los *propios instrumentos de trabajo*, y ante todo, también, de los complejos *aparatos mecánicos* ya empleados entonces. «Un taller tal», dice Ure, «desplegaba ante la vista la división del trabajo en sus múltiples gradaciones. El taladro, el escoplo, el torno tenían cada uno sus propios obreros, jerárquicamente ordenados según el grado de su destreza». Este producto de la división manufacturera del trabajo, a su vez, producía... *máquinas*. Y éstas eliminan la actividad artesanal en cuanto principio regulador de la producción social. Se suprime así, por una parte, el fundamento técnico de la anexión vitalicia del obrero a una función parcial. Y caen, por otra parte, las barreras que ese mismo principio oponía aún a la dominación del capital.

23. Ure, *The philosophy of manufactures*, Nueva York, Augustus M. Kelly, 1967, p. 20.

24. Lo indicado en el texto se aplica mucho más a Inglaterra que a Francia, y más a Francia que a Holanda.

## TEXTO 2

### EL MARXISMO Y LA EDUCACIÓN: UN BALANCE\*

por MARIANO F. ENGUITA

*Tres grandes cuestiones se abordan en este texto. Primero, lo que supuso y aún supone la obra de Marx —en concreto el materialismo— a la hora de situar la educación dentro de la problemática del proceso de formación de la conciencia; segundo, el valor que la obra de Marx tiene para abordar el análisis de las funciones de la enseñanza como mecanismo «de producción», o sea, como conjunto de instituciones y procesos que provocan modificaciones en su «materia prima», el alumno; y, tercero, lo que la obra de Marx ha significado y significa para el análisis del sistema educativo como mecanismo «de asignación», es decir, de distribución de los individuos entre las posiciones de la estructura social adulta.*

Cualquiera que sea el juicio que a cada cual merezca hoy su obra, no cabe duda de que Marx ha sido uno de los autores modernos, en particular entre los no dedicados a la educación, con mayor influencia en el ámbito de ésta. Por otra parte, el marxismo ha sido durante varios decenios el discurso del poder sobre media humanidad y el de una importante porción de la población, la política y la intelectualidad occidentales. Sería, por tanto, una tarea excesiva y temeraria la de intentar dar cuenta de todos los aspectos de la obra del fundador, o de la corriente de pensamiento a la que dio origen, que han encontrado una u otra aplicación en las distintas ciencias sociales y humanas que se han ocupado de la educación: sociología, economía, antropología, historia, psicología, pedagogía...

Hay dos cosas que, en consecuencia, no haremos aquí. Una es revisar la docena de textos en los que Marx o Engels o ambos se refirieron de manera explícita a la educación, concretamente a la enseñanza politécnica, el carácter progresivo del trabajo infantil, el régimen combinado de educación y trabajo productivo, la exclusión de la economía política (es decir, de las materias sociales o políticas) del contenido de la enseñanza, la opción por la escuela pública o la distinción entre el estado como administrador y como educador. Otra es analizar las corrientes más importantes que se han reivindicado en todo o en parte herederas del marxismo en las ciencias de la educación: las identificadas con Makarenko, Blonski, Pistrak, Hörnle, Freinet, Freire, etc., en la pedagogía; las teorías de la reproducción, de la correspondencia y de la resistencia, en sociología; la llamada escuela «soviética» o, en parte, la piagetiana, en psicología, etc.

Vale la pena, en cambio, detenernos en tres grandes apartados. Primero, en lo que la obra de Marx, en particular el materialismo, supuso y supone todavía a la hora de situar la educación dentro de la problemática más general

\* Colectivo de Estudios Marxistas (coord.): *Marxismo y sociedad. Propuestas para un debate*, Sevilla, Muñoz Moya y Montravel, editores, 1995, pp. 107-120.

del proceso de formación de la conciencia, es decir, de la sociología del conocimiento. Segundo, en lo que hemos utilizado y podemos utilizar de ella para abordar las funciones de la enseñanza como mecanismo «de producción», es decir, como un conjunto de instituciones y procesos que provocan modificaciones en su «materia prima», el alumnado. Tercero, en lo que ha significado y significa para el análisis del sistema educativo como mecanismo «de asignación», o sea, de distribución de los individuos entre las posiciones de la estructura social adulta.

### Realidad, ideología, educación

Más allá de sus recomendaciones concretas sobre la organización del sistema escolar, que hoy resultan simplemente decimonónicas, y más acá de su teoría general de la historia y de la sociedad capitalista, en la obra de Marx se plantean varias líneas temáticas de relevancia indiscutible para la sociología de la educación.<sup>1</sup> En primer lugar, la relación entre el individuo y la sociedad o, por utilizar la terminología del autor, entre hombre y ambiente. Es el problema sintetizado en la tercera tesis sobre Feuerbach:

La teoría materialista del cambio de las circunstancias y la educación olvida que las circunstancias las hacen cambiar los hombres y que el educador necesita, a su vez, ser educado. Tiene, pues, que distinguir en la sociedad dos partes, una de las cuales se halla colocada por encima de ella.<sup>2</sup>

En realidad, éste ha sido, quizás, en su versión estrecha (circunscrita a la educación como actividad socializadora expresa), un problema más propio de la pedagogía que de la sociología, pero lo primero basta para que no pueda ser obviado aquí. Ha sido planteado de manera obsesiva por el reformismo pedagógico: ¿cambian antes los individuos o la sociedad? Marx rechaza ese dualismo, reformulando los términos: individuo social, sociedad humana. Su monismo no es una teoría reduccionista (la «base» dicta la «superestructura», la sociedad el individuo) ni del reflejo (la conciencia como proyección de la existencia), sino que se basa en una concepción jerarquizada de la totalidad social, en la que la primacía de un componente no niega en principio la autonomía de otros (aunque la reduzca considerablemente), y en una visión de lo concreto como resultado de un conjunto de determinaciones.

Dentro de esta problemática se mueven su concepción de la persona y su análisis de la conciencia. La primera se basa en una antropología del trabajo como elemento diferencial, constitutivo y constituyente de la especie y del individuo, de la filogénesis y la ontogénesis (tal idea ya había sido defendida por Hegel, en la conocida dialéctica del siervo y el señor, y lo sería luego por

1. Me limitaré en este apartado a señalar someramente lo que ya he tratado en profundidad en *Trabajo, escuela e ideología*, Madrid, Akal, 1985.

2. K. Marx, «Tesis sobre Feuerbach», en K. Marx y F. Engels, *La ideología alemana*, p. 666 (texto completo, pp. 665-668), Barcelona, Grijalbo, 1970, 4.ª edición. Modificada según la versión de las *Werke*, vol. III, p. 534, Berlín Oriental, Dietz, 1978.

G. H. Mead). Es a través del trabajo como el ser humano da forma, no sólo a la naturaleza que lo rodea, sino a sí mismo, individual y colectivamente. Dentro de la problemática más estrictamente pedagógica, este tema ha sido retomado por numerosas corrientes, en especial reformistas, que han tratado de reintegrar el trabajo productivo en la educación.

La segunda, que podríamos considerar una teoría o genealogía de la ideología (perdón por la rima), se basa en el postulado de que el ser social es la base del ser consciente (a no confundir con el tópico dogmático de que la infraestructura determina la superestructura, etc., en cualquiera de sus versiones, ni con formulaciones sumarias y de batalla como: «La ideología dominante es la de la clase dominante», etc.) o, dicho de otro modo, que el ser consciente es la expresión consciente del ser real. Marx busca la raíz de las ideas, no en las ideas mismas, sino en las relaciones sociales cotidianas, en concreto las relaciones sociales de producción y cambio. De ahí su prolijo tratamiento de temas como la división del trabajo, la alienación, la reificación, el fetichismo de la mercancía, del dinero o del capital, el carácter histórico y contingente de las categorías económicas, etc. Lo que viene a decirnos, en definitiva, es que la escuela no es el único lugar en que se producen y transmiten ideas ni, probablemente, el principal.

Con esta visión expresiva de la ideología coexiste, sin embargo, otra que podríamos llamar instrumental, en la que se presenta, no como la expresión ideal de las condiciones reales, sino como el producto de una acción manipuladora más o menos consciente. Es aquella según la cual la clase que posee los medios de producción material posee también los «medios de producción espiritual», de modo que la conciencia llega siempre desde fuera, sea «ideológica» o «revolucionaria», traída por los «agentes de la burguesía» o por la «vanguardia revolucionaria». En esta segunda concepción, poco cara a Marx pero mucho a la II Internacional y al bolchevismo, la escuela, como la prensa y otros medios de comunicación y educación, vuelve a primer plano para convertirse en un poderoso instrumento de propaganda y agitación.

### La escuela como mecanismo de producción

Más importante para el análisis de la educación en la actualidad, al menos en una perspectiva social, que es en la que esta corriente de pensamiento tuvo y conserva un alto grado de pertinencia, es la influencia que ha tenido el marxismo en la comprensión de sus funciones. Hoy día es un lugar común que la escuela debe preparar a niños y jóvenes para su incorporación a la vida adulta, en particular a las esferas de la producción (el trabajo) y de la política (la ciudadanía). En el centro del pensamiento marxiano está precisamente la problemática del trabajo, por lo cual era de esperar que su aplicación fuera especialmente visible en este terreno, pero sus efectos han sido ambiguos.

La preparación para el trabajo comprende fundamentalmente dos aspectos: cualificación y disciplina. En el sistema educativo se adquieren, por un lado, conocimientos, destrezas, aptitudes, etc., generales y específicas que luego son de aplicación directa o indirecta en la actividad productiva; por

otro, las actitudes, disposiciones, formas de comportamiento, etc., que permiten integrarse sin demasiados roces en la estructura social de la producción (la empresa, el mercado, etc.). Aun a riesgo de simplificar y de utilizar los conceptos en un sentido demasiado restrictivo, podemos llamar a lo primero cualificación, y a lo segundo socialización. Pues bien: Marx aportó un marco conceptual, el de la distinción entre trabajo simple y trabajo complejo y la consideración de la fuerza de trabajo como mercancía, desde el cual puede abordarse fructíferamente el problema de la cualificación, y legó finos análisis de la dinámica descualificadora de la producción fabril, es decir, de la tendencia a la sustitución del trabajo complejo por trabajo simple a través de la división manufacturera de las tareas y de la subordinación del trabajo vivo a la maquinaria.

Sin embargo, el marxismo, fascinado a menudo por los presuntos automatismos de la lógica del capital y por la idea de una polarización social (de la riqueza, pero también del poder y del saber) que terminaría por oponer una gran masa de desposeídos a una pequeña minoría de poseedores, haciendo así inevitable la revolución social, unilateralizó el análisis hasta el punto de permanecer ciego ante otras tendencias de signo opuesto. Así, en la década de los setenta o primeros ochenta, una serie de brillantes estudios de autores como Braverman, Freyssenet, Coriat y otros impusieron en la izquierda la idea de la «descualificación del trabajo». De manera muy simplificada, venía a decir que el capital se sirve de la organización y de la tecnología para sustituir el trabajo cualificado, con un alto grado de autonomía del trabajador, por el trabajo no cualificado, o «especializado», con una completa subordinación del mismo. De este modo reduce los costes de la fuerza de trabajo y refuerza su control sobre ella. El argumento es lógicamente consistente, y en gran medida cierto, pero unilateral. No tiene en cuenta, por ejemplo, que a fuerza de simplificar las tareas éstas resultan, al final, completamente normalizadas, por lo que pueden pasar y pasan a ser realizadas por máquinas, con lo cual se produce una corriente permanente de desaparición de los puestos menos cualificados cuyo efecto sobre la cualificación media de los que permanecen es el de elevarla. Tampoco tuvo en consideración la resistencia de los trabajadores, las necesidades de flexibilidad (el obrero es la máquina más flexible), etcétera, de modo que, como ha dicho Goldhaber, terminó sustituyendo «el motor de la historia por la historia de los motores», es decir, la lucha de clases por la innovación tecnológica. El corolario deducible de la teoría de la descualificación de los puestos de trabajo es restar importancia relativa a la necesidad de que se cualifiquen los trabajadores y, por tanto, al sistema educativo y, tal vez, a las desigualdades escolares.

Más inequívocamente beneficiosa ha sido, creo, la influencia del marxismo en el análisis del papel de la escuela en la socialización para el trabajo. Marx mismo no se planteó siquiera el problema, y su explicación de la conciencia y la ideología a partir de las condiciones materiales de producción invita, de hecho, a despreocuparse del papel socializador de la escuela. Sin embargo, una serie de teorías más recientes, sobre todo en los setenta y los ochenta, han aplicado a las relaciones sociales de la educación la misma metodología de análisis que Marx aplicó a las relaciones sociales de produc-

ción. Así como Marx estudió los efectos sobre la conciencia de la división y parcelación del trabajo, la mecanización, el intercambio mercantil, el papel dominante del capital en la producción, etc., así la moderna sociología de la educación de inspiración sustancial o significativamente marxista ha estudiado los efectos de la organización del espacio y el tiempo escolares, la fragmentación del trabajo académico, la jerarquía del aula, la selección de los componentes del currículum, etc., desplazando el acento en el estudio de los efectos de la educación del contenido (programas, textos, planes de estudio...) al proceso material. En definitiva, se ha hecho un análisis materialista del ámbito educativo, y, aunque a él también han contribuido corrientes de pensamiento formalmente muy alejadas del marxismo (como el funcionalismo y la etnografía del aula: Parsons, Dreeben, Jackson, Friedenberg, etc.), lo han hecho sobre todo, al menos en términos macro, enfoques total o parcialmente basados en él, como la teoría de los «aparatos ideológicos de estado» (Althusser), la genealogía del poder (Foucault), las teorías de la reproducción (Bourdieu y Passeron, Baudelot y Estabiet) y de la correspondencia (Bowles y Gintis), diversos estudios históricos sobre la formación de la clase obrera (Thompson, Pollard, Furniss...), etc. Con ello, al mismo tiempo, se ha logrado una explicación más plausible de la extensión y universalización de la escolaridad: su contribución a la socialización de la fuerza de trabajo.

El marxismo, en cambio, ha dificultado la apreciación del papel de la escuela en la formación de las instituciones y las identidades nacionales, a pesar de que la manipulación del contenido de la enseñanza en esta dirección es una de las realidades más obvias para cualquiera que la contemple. Ello probablemente se deba tanto a su menosprecio del problema nacional como a la centralidad otorgada a la economía. La cuestión nacional, lo mismo que los problemas étnicos, ha sido siempre para el marxismo un terreno incómodo. Sus fundadores simplemente despreciaban no sólo el problema nacional, sino también a los movimientos y los pensadores que lo enarbolaban: el proletariado, recuérdese, «no tiene patria». En cuanto a las desigualdades étnicas, o permanecían ciegos ante ellas (si es que no compartían algunos estereotipos asociados a ellas: piénsese en los comentarios relativamente despectivos de Marx sobre el lugar y el papel de los inmigrantes irlandeses en la clase obrera inglesa) o las contemplaban como un epifenómeno de las desigualdades de clase. Por todo esto, a la sociología y la historiografía marxistas les ha resultado difícil, por un lado, al ignorar la dimensión nacional, explicar el surgimiento y el desarrollo de los sistemas educativos en países de industrialización tardía; por otro, debido a esta misma carencia y a su menosprecio del problema étnico, ha contribuido de hecho y de derecho a la legitimación de políticas asimilacionistas.

### La escuela como mecanismo de distribución

Además de producir efectos en los alumnos mismos, el sistema escolar contribuye a que ocupen luego una u otra posición en la desigual estructura económica y social: desempeña, por tanto, el papel de un mecanismo de

distribución, o de asignación. En este sentido, además de en otros, la escuela contribuye a la generación o a la perpetuación de las desigualdades sociales.

La cuestión es qué son las desigualdades sociales. Aunque sería inoportuno entrar aquí en una presentación detallada de éstas, podemos sugerir un abanico de las mismas desde el cual juzgar el papel desempeñado por el pensamiento marxista. Todo conocedor del marxismo está familiarizado con la distinción entre propietarios y no propietarios de medios de producción, lo que quiere decir, en la sociedad actual, entre burguesía, pequeña burguesía y proletariado, que nos da un primer factor de desigualdad. Pero, en las mismas relaciones de producción capitalistas y en el ámbito parcial de la economía monetaria, extradoméstica, podemos sugerir otros dos: la autoridad y la cualificación. En España, cuatro de cada cinco personas económicamente activas no son propietarios de medios de producción, ni grandes ni pequeños, y en países más desarrollados es el caso de nueve de cada diez. Entre estos no propietarios, sin embargo, sigue habiendo enormes diferencias en el acceso a los recursos y las oportunidades, de tanta entidad como las que puedan darse entre propietarios y no propietarios (y, por cierto, que no todos los propietarios son ricos, y algunos son extraordinariamente pobres: campesinos, artesanos, tenderos, trabajadores autónomos...). Para ellos, las diferencias derivan de la autoridad o de la cualificación, es decir, del hecho de ser directivos, cuadros, supervisores, subordinados o auxiliares, o de ser titulados, semititulados, cualificados, no cualificados, infracualificados.<sup>3</sup> El marxismo, al supeditar por entero la dinámica de la autoridad y de la cualificación a la lógica de la propiedad, de la cual las ha venido considerando en gran medida epifenómenos, se ha esterilizado a sí mismo para comprenderlas. Esto es malo en general, pero ha sido particularmente nocivo para el estudio de las desigualdades educativas: tanto de las desigualdades sociales ante la educación como de las desigualdades sociales basadas en la educación. De ahí, por ejemplo, que algunas teorías de la reproducción, de inspiración marxista, redujeran al sistema educativo al papel de legitimador de unas desigualdades sociales que le preexisten y que se supone seguirán existiendo, con él o sin él.

Pero hay más desigualdades, y algunas de ellas muy relacionadas con la educación: concretamente, las de género, étnicas y comunitarias.<sup>4</sup> En primer lugar, la escuela ha excluido a las mujeres para luego acogerlas por separado y, finalmente, incorporarlas a una escuela hecha a la medida de los hombres. En segundo lugar, por lo general ha hecho otro tanto con las minorías étnicas, excluyéndolas primero, discriminándolas después e intentando asimilarlas por último, siempre con total desprecio hacia su cultura. Ante este tipo de desigualdades, el marxismo tenía poco que decir. Por supuesto, las veía, las condenaba y se proponía terminar con ellas, pues en el centro de su credo político estaba la igualdad de derechos de todos los seres humanos, y hasta el

3. He tratado esto en otros lugares: «Propiedad, autoridad y cualificación en el análisis de las clases sociales», *Política y Sociedad*, 11, 1992; «La autoridad en la estructura ocupacional. Autoridad y jerarquía en la Clasificación Nacional de Ocupaciones y la Encuesta de Población Activa», *Sociología del Trabajo*, 20, 1994.

4. Sobre este aspecto, véase mi artículo «Redes económicas y desigualdades sociales», *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 64, 1994.

deseo de una igualdad de resultados. Pero, puesto que las consideraba también como epifenómenos del conflicto esencial entre burguesía y proletariado (estrategias de división de la clase obrera, explotación indirecta del trabajo doméstico por el capital, falsa conciencia, nacionalismo pequeño-burgués y otros epíclidos tan inútiles como innecesarios para explicar desde un centro único todo lo que, al fin y al cabo, era otra cosa), tenía poco que decir al respecto, excepto que no podrían solucionarse antes de que llegara, al fin, la aurora del gran día. Y no mucha mayor sensibilidad presentó para las desigualdades basadas en el desequilibrio de poder entre entidades político territoriales: regiones, municipios, campo y ciudad, salvo que su explicación pudiera ser reducida a los familiares términos de clase: barrios burgueses, barrios obreros, etc., o que tomara las macrodimensiones de la crítica del imperialismo, en particular británico.

Se podría decir incluso que el marxismo se sentía relativamente, si no a su gusto, sí, al menos, confortablemente seguro entre las desigualdades educativas, o que tenía las cosas más claras contra ellas que sin ellas. Por un lado, en la medida en que pudieran ser señaladas, confirmaban que la burguesía lo tenía todo y el proletariado nada. Por otro, las reformas educativas, con su promesa de movilidad social individual, se oponían a la estrategia de conflicto entre las clases. Por todos los medios, incluso forzando los conceptos y las cifras, se trataba de demostrar que el sistema de enseñanza castigaba a los pobres y premiaba a los ricos. De hecho, cada caso de movilidad efectiva debía ser apartado del ámbito dominado por la profecía de la reproducción como excepcional («uno entre un millón»), o demagógico («los exhiben» para fines de legitimación, «son para el escaparate»), o moralmente condenable (la «traición del becario», una muestra de insolidaridad, de anteposición de los intereses individuales a los del grupo) o incluso como una demostración de la inapelable corrección, pase lo que pase, del análisis clasista (los intereses colectivos se imponen a los individuales y la reproducción de la clase burguesa a la de la pertenencia a ella de sus miembros).

### ¿Qué podemos y debemos conservar?

Se puede aceptar o rechazar la teoría marxista en bloque o por partes, como un sistema cerrado, paranoico, que se toma o se deja globalmente, o como un conjunto de teorías de alcance medio y proposiciones singulares de distinto valor; es posible contemplarla como una teoría científico-social más, que debe someterse por tanto a la crítica intelectual y a la prueba de la práctica, o como la expresión ideológica de un movimiento histórico, de una clase social o de un bando en lucha, cuya verdad última estaría en los intereses de éstos; se puede, en suma, alabar o criticar minuciosamente cada una de sus afirmaciones, como cuando la editorial Progreso publicaba el enésimo volumen titulado *Marx y Engels sobre... lo que fuera*, o cuando la enésima tesis doctoral demostraba otra vez que la depauperación de las masas no había tenido lugar, dos variantes gemelas de la neurosis obsesiva por la letra; o se puede también abordar el legado marxiano con una libertad y un espíritu

crítico similares a los que mostró su autor frente a la filosofía o la economía política de su tiempo. Entonces llegaremos fácilmente a la conclusión de que, más que cerrar problemas, la obra de Marx abrió una serie de campos en los que buena parte del trabajo está todavía por hacer, con el apoyo de Marx pero yendo, desde luego, mucho más allá de él. Señalemos, sobre todo, dos de ellos, que antes abordamos, pero ahora en orden inverso: la escuela como mecanismo de distribución, primero, y como proceso de producción, después.

La letra marxista trata una y otra vez de reducir todas las desigualdades a desigualdades de clase, y éstas a la divisoria entre propietarios y no propietarios de los medios de producción, en torno a la cual giraría toda la dinámica social. Sin embargo, y aun manteniéndonos dentro de un estricto materialismo, lo material, lo económico, no es sólo la «materia» en un sentido restrictivo, las cosas, sino algo más. Como sistema que es, la producción relaciona materia, energía e información; los elementos discretos de estas tres realidades son las cosas, las personas y los datos; en su forma económica se convierten en, y son relevantes en cuanto que, medios de producción, fuerza de trabajo y conocimiento; el poder de disponer sobre ellos es lo que llamamos respectivamente propiedad, autoridad y cualificación. La cualificación, por consiguiente, es en sí misma un factor de desigualdad y de poder, con independencia de sus relaciones con la propiedad o la autoridad. Se puede discutir tanto como se quiera sobre la importancia relativa de cada una de ellas en una sociedad y en una época dadas, pero no cabe pretender reducir a una las demás. La cualificación juega un papel importante, a veces esencial, de cara a las oportunidades y a la posición de los individuos, y éstos pugnan individual y colectivamente por en torno a ella en el mercado y las organizaciones (mediante la definición de las competencias de los puestos de trabajo), en la arena del estado (en torno a las políticas educativas) y en la institución escolar (por el acceso a los títulos). Reconocer la importancia propia y específica, no derivativa, de la cualificación no significa negar las desigualdades educativas, sino que constituye más bien el primer paso para entender que pueden tener otras causas y otros fines que los inicialmente imputados desde la perspectiva reduccionista de la propiedad; significa reconocer que, al fin y a la postre, la escuela puede ser no tanto un mecanismo de legitimación de los capitalistas, la burguesía, etc., como el instrumento de poder de otros grupos sociales: la *noblesse de robe*, los intelectuales, las profesiones, los detentadores del capital cultural, etc.

Como ya indicamos con anterioridad, junto a las desigualdades de clase la escuela se ve afectada por y afecta a otras formas de desigualdad social, tales como las desigualdades de género, las étnicas y las intercomunitarias. La pugna en torno a las primeras, más visible, se ha desenvuelto en torno a la polémica entre una enseñanza segregada, diferenciada, y una enseñanza común, integrada; es decir, en torno a las reformas comprensivas. Las desigualdades de género se han manifestado en la no escolarización de las mujeres, luego en su escolarización segregada y más tarde en la escolarización mixta bajo una fórmula hecha a la medida de los hombres. Las desigualdades étnicas se han expresado, de manera similar, en la exclusión de las minorías (por ejemplo los gitanos) y luego en su escolarización segregada (escuelas-

puente), para finalmente llegar también a su asimilación forzosa a la cultura dominante (la actual «integración»). Las desigualdades intercomunitarias se han evidenciado en las diferencias de provisión entre distintas regiones, entre diferentes distritos y barrios de las ciudades, o entre la ciudad y el campo. Todos estos ámbitos de la desigualdad merecen ser afrontados desde distintas perspectivas, desde las diferencias de acceso entre los distintos colectivos delimitados en ellos hasta el papel del currículum, en particular del contenido de la enseñanza, en la legitimación de su persistencia. Para quienes se han sentido inclinados hacia el marxismo no tanto por un cógito cartesiano como por una actitud comprometida ante las desigualdades e injusticias sociales, es decir, para quienes se sienten más atraídos por el movimiento social que por el cuerpo teórico (y hay que decir que subyace un fuerte componente moral a la idea de la praxis), tal vez quepa considerar que lo marxista es más la disposición a abordar todas las desigualdades que el empeño en explicarlas a partir de alguna de ellas.

Por otra parte, Marx fundó, por así decirlo, la sociología del conocimiento. Argumentó y mostró genialmente que el conocimiento no sólo puede y debe ser contemplado en términos de validez (si es cierto o es falso), sino también de génesis, o de su relación con experiencia y/o intereses materiales (de dónde surge, en qué contexto social, en función de qué intereses). Esto tiene enormes implicaciones en el ámbito social global, y por supuesto abre una dinámica que afecta al propio marxismo (que también debe ser examinado en cuanto a su génesis), pero nos limitaremos a algunas consecuencias en el ámbito más restringido de la educación. Sobre todo, implica que las ideas no son simplemente producto de otras ideas, sino que se ven provocadas o alteradas por la experiencia material. En el escenario escolar ello supone que los planes de estudios, los programas, los libros de texto y las lecciones magistrales, que forman el contenido más o menos planificado de la comunicación pedagógica, deben ser examinados y criticados no sólo en cuanto a su validez sino también en cuanto a su génesis. En otras palabras, que debemos preguntarnos no sólo si es más o menos cierto lo que afirma tal o cual lección de este o aquel programa, sino por qué se aborda ese problema y no otro; por qué, en general, se seleccionan, se maximizan, se minimizan o se excluyen unas u otras parcelas de la realidad natural y social y unos u otros problemas de la cultura (por ejemplo, por qué geografía y no economía, o por qué tanta reproducción celular y tan poca educación sexual); y por qué, en fin, se privilegian ciertos objetos de conocimiento a partir de objetos reales que podrían ser contemplados en otra perspectiva (por qué historia de las mentalidades y no de las condiciones de vida, por qué tanto problema matemático y ningún problema jurídico sobre la herencia, por qué se ocupa la teología y no la biología del «misterio de la concepción», etc.).

Además, junto a la comunicación pedagógica más o menos planificada (y la no planificada, lo que podríamos llamar la comunicación informal), debemos prestar toda la atención necesaria a las relaciones sociales materiales dentro de las cuales tiene lugar tal comunicación, a su medio (que, en este caso, sí es el mensaje), al proceso de aprendizaje. Esto significa prestar atención al conjunto de la estructura de la experiencia escolar: la distribución y

secuenciación del tiempo, la delimitación del espacio, las relaciones de los alumnos con el objeto de su trabajo (el contenido del aprendizaje), con los medios de trabajo (los instrumentos de aprendizaje) y con el proceso de trabajo (los procedimientos de aprendizaje), la jerarquía organizativa y las relaciones de autoridad con los profesores y entre éstos, las relaciones de cooperación o competencia entre los alumnos, los criterios y procedimientos de evaluación, etc. En suma, se trata de cobrar conciencia de la posibilidad y la necesidad de escudriñar toda la experiencia escolar, pero en particular las rutinas de la vida cotidiana que relegamos normalmente al plano aproblemático de la realidad. Y de hacerlo, claro está, no tomando lo que veamos por su valor nominal, como sucede cuando se acepta la organización de la vida escolar como un derivado inevitable de imperativos técnicos y organizativos alejados de cualesquiera relaciones de poder (por ejemplo, cuando derivamos la autoridad de que unos enseñan y otros aprenden, o la enseñanza simultánea de que aquéllos son pocos y éstos muchos, o la organización horaria de no se sabe qué), sino interrogándolo sobre sus raíces, en una perspectiva sistémica y materialista, tal como hizo Marx al analizar la lógica específica del modo de producción capitalista y al ir más allá de la superficie de sus relaciones.

### TEXTO 3

## LA EDUCACIÓN, SU NATURALEZA Y SU PAPEL\*

por ÉMILE DURKHEIM

*Para Durkheim, la educación es resultado de unas concretas y variables condiciones históricas, las mismas que imponen tanto la forma presente de entenderla como consecuencia del pasado en el que se inscribe esa sociedad cuanto los límites para propugnar un tipo diferente de educación que entre en contradicción radical con la herencia histórica recibida. La educación actúa, consecuentemente, sobre realidades —materiales y espirituales— previamente existentes. La clásica definición de educación que propone Durkheim incluye el efecto que ejercen las generaciones adultas sobre las más jóvenes y la idea de que su objetivo es suscitar en éstos unos estados mentales, físicos y morales conforme lo exigen la sociedad y el medio social en que vivirán.*

### Las definiciones de la educación. Examen crítico

La palabra educación ha sido a veces utilizada en un sentido muy amplio para designar el conjunto de las influencias que la naturaleza, o los demás hombres, pueden ejercer bien sea sobre nuestra inteligencia, bien sea sobre nuestra voluntad. Abarca, dice Stuart Mill, «todo lo que hacemos por voluntad propia y todo cuanto hacen los demás en favor nuestro con el fin de aproximarnos a la perfección de nuestra naturaleza. En su acepción más amplia, abarca incluso los efectos indirectos producidos sobre el carácter y sobre las facultades del hombre por cosas cuya meta es completamente diferente: por las leyes, por las formas de gobierno, las artes industriales, e, incluso, también por hechos físicos, independientes de la voluntad del hombre, tales como el clima, el suelo y la posición local». Sin embargo, dicha definición engloba hechos completamente contrapuestos y que no se pueden reunir bajo un mismo vocablo so pena de exponerse a confusiones. La acción de las cosas sobre los hombres es muy diferente, por sus procedimientos y resultados, de la que procede de los hombres mismos; y la acción de los contemporáneos sobre sus contemporáneos difiere de la que los adultos ejercen sobre los más jóvenes. Es esta última la única que nos interesa aquí y, por consiguiente, es a ella que conviene reservar la palabra educación.

Pero, ¿en qué consiste esa acción *sui generis*? Numerosas y muy diferentes son las respuestas que han sido dadas a esta pregunta; pueden reducirse a dos tipos principales.

Según Kant, «el fin de la educación es el de desarrollar todas las facultades humanas. Llevar hasta el punto más alto que pueda ser alcanzado todas las fuerzas que anidamos en nuestro interior, realizarlas lo más completamen-

\* É. Durkheim, *Educación y sociología*, Barcelona, Península, 1975, pp. 43-53.